

**Fundación por la Modernización de España**

**Seminário sobre  
Fracaso escolar y transición a la vida laboral**

**ENTRE A ESCOLA E O MERCADO DE TRABALHO: UM  
OLHAR CRÍTICO SOBRE AS TRANSIÇÕES**

***Joaquim Azevedo***

**6 de Setembro de 2002, Madrid  
VERSÃO FINAL**

## **Introdução**

A transição entre a escola e a “vida activa” ou entre a escola e o mercado de trabalho é um assunto do domínio comum, um tema abordado no dia-a-dia das instituições de educação. É, por isso mesmo, um tema que terá pelo menos tanto de revelado quanto de escondido.

O simples enunciado desta equação deixa antever o cruzamento entre dois mundos muito diversos, entre dois campos da acção social que, apesar dos múltiplos elementos de contacto, funcionam de modos bastante independentes, conduzidos por forças motrizes e envolvendo actores sociais com lógicas de acção bem distintas.

Os discursos dominantes sobre a transição entre a escola e a “vida activa” carecem de um questionamento crítico capaz de nos permitir pensar, de modo mais aberto e crítico, a vasta e importante problemática das transições entre a formação inicial e o mercado de trabalho. É para o objectivo de reforçar este questionamento que concorre esta comunicação.

Numa primeira parte, problematizo alguns conceitos comuns sobre a transição entre a formação inicial e o mercado de trabalho, incluindo a abordagem da diversidade de situações nacionais e regionais, na União Europeia, e procedo a uma análise crítica acerca do muito propagado ajustamento que existirá (e que se pretende até melhorar) entre a educação e a economia, entre a formação inicial e o mercado de trabalho.

A segunda parte será dedicada à questão do acesso ao emprego. Focam-se quer a importância dos níveis de escolarização e das certificações no desigual acesso ao emprego, a par do próprio capital cultural familiar, quer o multidireccionado funcionamento dos mercados de trabalho, que tendem a actuar ora como retardadores da entrada dos jovens no mercado de trabalho ora como atractores do abandono precoce da escola.

Na terceira parte, problematizam-se os processos de transição tendo por base os contributos da análise social das interacções destes processos com as condições dos diferentes agregados familiares e com as trajectórias escolares dos jovens. Em destaque estão os percursos escolares “negativos” e as situações de pobreza.

Finalmente, esboça-se uma conclusão da reflexão proposta, em torno da questão: vale a pena educar para a transição? Não será educar para pouco? Enunciam-se algumas sugestões sobre o modo como se poderá pensar a prevenção do fracasso e do abandono escolar, num quadro comunitário local.

Como o texto esclarecerá, defendo a perspectiva de que muitas das acções que são desencadeadas para prevenir estes fenómenos e para melhorar a qualidade de vida das populações escolares desfavorecidas não se ajustam à complexidade da realidade social, são muito autistas

face a esta realidade e guetizam a educação escolar. Creio que, num quadro de desenvolvimento social em que as escolas são parte dos territórios locais e das suas comunidades, é possível equacionar de outro modo os processos e os métodos de acção e se podem obter melhores resultados, dentro do axioma (aqui sempre presente) de que haverá melhor educação escolar com maior justiça social e que uma educação mais inclusiva será promotora de maior justiça social.

## I Parte

### **Transição e transições: os conceitos**

O conceito de **transição entre “a escola e a vida activa”** parece ainda herdeiro da literatura antropológica referente aos ritos de passagem (Hannan e Werquin, 1999), em que os jovens dependentes passam a incorporar, como adultos independentes, a vida comunitária, ritos estes acompanhados por complexos cerimoniais carregados de simbolismo. Importa promover desde já um distanciamento crítico em relação a este conceito. Vamos fazê-lo em quatro tempos.

Por um lado, nos dias de hoje, esta transição rígida e pré-estabelecida entre estádios separados e estáveis já não existe. Não há apenas uma mas múltiplas transições, a sua duração é muito variável, podendo ocorrer em níveis etários bastante diversos e já não existe um único ordenamento que preside à variedade de transições. De facto, os momentos da transição escola-trabalho são muito diversos, o acesso ao emprego estável é um percurso sinuoso e de duração geralmente imprevisível e o momento do casamento e da constituição de família percorrem também vias multifacetadas. Não há uma ordem ritual única nem existe um modelo de transição que contemple a multiplicidade de configurações e percursos de transição entre a formação inicial e o mercado de trabalho.

O estádio de transição jovem-adulto, cada vez mais longo, ocorre num contexto muito pouco previsível e muito menos controlado pelas diversas instituições sociais. Além disso, a esta nova configuração das transições entre escola e trabalho, há que acrescentar, numa abordagem como a deste seminário, que apresenta olhares de diferentes actores sociais de diferentes países, que é imprescindível atender à ainda maior diversidade de configurações inter-nacionais (Brown, 2002), assentes quer em diferentes estruturas de níveis de ensino e formação, quer em diversos tipos de instituições de ensino e de formação inicial, quer ainda em pesos demográficos diversos e níveis de emprego e de desemprego variados (para referir apenas alguns aspectos).

Por outro lado, o recurso ao conceito de transição “escola – vida activa” também não nos leva à compreensão profunda das complexas pontes que existem entre a formação inicial, que muitas vezes nem ocorre em ambiente “escolar”, nem o termo “vida activa” corresponde a qualquer descrição rigorosa ou que dê conta da complexa inserção social e do acesso ao trabalho e ao emprego. A vida activa, como gostam de dizer muitos professores e pedagogos, está dentro da escola e não depois da escola. Preferimos, por isso recorrer aqui ao emprego dos termos formação inicial, qualquer que seja a modalidade e o momento da primeira saída do sistema de ensino e de formação, e mercado de trabalho, cientes de que a inserção socio-profissional se pode assemelhar a voos de borboleta (Azevedo, 1999), voos imprevisíveis, tanto na sua duração como na sua trajectória. Os momentos de procura do primeiro emprego, de acesso a empregos em part-time ou “actividades”, os tempos de desemprego e de procura de novo emprego, os percursos de desvinculação social e até de marginalidade, os momentos de retorno à

formação, intercalada com tempos de emprego e de desemprego, tudo isto faz parte das transições e, como veremos, tem marcas sociais profundas.

Em terceiro lugar, é vasta a segmentação dos mercados de trabalho. Na verdade, não existe um mas vários mercados de trabalho, como o tem evidenciado a literatura que se distancia da teoria neoclássica do mercado de trabalho. Piore, Dolringer e Berger chamam a atenção para a existência de um mercado de trabalho dual. De um lado, um segmento primário, constituído por empresas mais modernas e competitivas, com empregos prestigiados e bem remunerados e, do outro, um segmento secundário, que agrupa os empregos menos bem pagos, indiferenciados, exercidos de modo precário, em empresas geralmente de menor dimensão e empregadoras das minorias étnicas e de grupos desfavorecidos.

Entre estes mercados existem numerosos fluxos, funcionando em autonomia e em complementaridade. Ao segmento secundário é atribuído actualmente um importante papel de regulador do conjunto do sistema económico. É aqui que se concentram os arcos de flexibilidade do modelo da economia de mercado, que lhe atribui predominantemente as práticas de gestão da mão-de-obra caracterizadas pela precarização dos vínculos contratuais e pelo chamado "equilíbrio das baixas qualificações e dos baixos salários".

A segmentação percorre ainda muitos outros caminhos, para além dos que enfatizam estes cientistas, mais relacionados com as diferentes condições de trabalho. Autores como Lesourne (1997), Ashton, Maguire e Splisbury (1990) e Reich (1993) têm evidenciado muitos outros tipos de segmentação, tantos os que dão conta das diferentes estratégias de recrutamento (internos e externos), da concorrência e da competitividade internacional (expostos e protegidos), da mobilidade da mão-de-obra (fechados e abertos), da idade e das trajectórias dos jovens nos primeiros empregos. Robert Reich, em *O Trabalho das Nações*, explicita a emergência de três novas categorias de trabalho, os serviços de produção de rotina, os serviços interpessoais e os serviços simbólico-analíticos, o que permitiu abrir novas e importantes perspectivas de análise do(s) mercado(s) de trabalho.

Em quarto lugar, as múltiplas trajectórias individuais que se desenrolam nas diversas transições entre a formação inicial e o mercado de trabalho são também trajectórias sociais, isto é, estão profundamente marcadas pelo capital social, económico e cultural dos vários grupos sociais em que cada indivíduo se insere. Com estas marcas sociais podem e devem articular-se, em termos analíticos, tanto as segmentações do mercado de trabalho como as condicionantes histórico-sociais que caracterizam os diferentes mercados de trabalho dos diversos países, em diferentes contextos da economia mundial.

É por isso que se valoriza a dimensão familiar nesta abordagem sobre as relações entre o fracasso/abandono escolar e a entrada no mercado de trabalho. As transições entre ambos os espaços sociais são muito

condicionadas pelo tipo de família, pelo seu estatuto social e pelo seu nível cultural. Mais adiante teremos oportunidade de explicitar melhor esta perspectiva.

Diga-se finalmente que o “efeito escola” também não deve ser ignorado. De facto, as escolas do ensino básico e secundário e os centros de formação são diferentes uns dos outros e operam de modos diversos, ainda que sob a mesma jurisdição nacional (públicos diferentes, docentes desiguais, lideranças diversas, relações escola-comunidade diversificadas,...)

Em síntese, as transições entre formação inicial e mercado de trabalho são muito diversificadas, cada vez mais imprevisíveis, marcadas por trajectórias típicas de diferentes grupos sociais, por variados modelos seja de regulação dos mercados de trabalho seja de desenvolvimento nacional e regional do ensino e da formação e por uma grande segmentação dos mercados de trabalho.

### **Um segundo grande tipo de transições**

A adopção de um quadro conceptual que dá conta das transições entre a formação inicial e o mercado de trabalho facilita ainda a consideração de um segundo grande tipo de transições, que se situa logo após a primeira entrada no mercado de trabalho. De facto, nos dias de hoje, após o primeiro ingresso no mercado de trabalho, numa época de crescente globalização cultural, económica e política, em que as pressões competitivas entre empresas e entre nações aumentam e em que rápidas mutações técnicas arrastam transformações nos mercados, nos processos, nos produtos e nas organizações, existe um sistema de múltiplas entradas e saídas no sistema de formação (agora de formação contínua), favorecido pela adopção de sistemas de créditos e em novos sistemas de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Este segundo grande tipo de transições tende a privilegiar não só os trabalhadores mais qualificados (embora haja fortes diferenças nacionais que mais adiante explicitaremos), mas também uma dimensão individual do acesso e do usufruto das qualificações e das competências. Neste contexto, que varia muito conforme as regiões, os trabalhadores menos qualificados tendem a ser mais penalizados no acesso ao emprego e ao emprego estável. A existência de grandes caudais de elevadas qualificações conduz à expulsão progressiva dos activos menos qualificados. Estão em grande parte por estudar realidades concomitantes que se traduzem em fenómenos de “sobrequalificação” e de “subutilização” das competências dos jovens por parte dos empregadores.

Por outro lado, tende a perder dimensão e impacto a matriz colectiva em que tradicionalmente se estruturavam as qualificações dos trabalhadores, no quadro de sistemas de contratação colectiva fortemente corporativos. O que ganha preponderância é a ideia de que o desemprego juvenil e os conturbados processos de inserção socio-profissional se devem a características individuais dos jovens e que as políticas públicas se devem

orientar para apoiar cada um nos seus processos de formação inicial e de inserção.

A propagação desta visão tende a esconder o facto de que a falta de empregos, de empregos qualificados e de empregos mais estáveis é também devida a condições micro e macro-económicas. De facto, se os sistemas educativos fossem capazes de qualificar muito e bem todos os cidadãos era muito provável que continuasse a haver desemprego e instabilidade nas transições.

### **A diversidade internacional na União Europeia**

Como referimos inicialmente, importa no quadro deste seminário, que promove uma abordagem internacional do tema do “fracasso escolar e transição para o mercado de trabalho”, atentar nas diferenças que existem entre os vários países europeus e que podem configurar desde logo processos de transição muito variados. Cada país, pela sua história, acaba por desenvolver um modelo específico de relação institucionalizada entre os dois espaços sociais, o sistema escolar e o mercado de trabalho. De facto, nem a relação entre o sistema de formação e o nível de formação da população, nem a relação entre a configuração do emprego e o aparelho de produção do país respondem a mecanismos universais e comuns (Prieto e Homs, 1995).

Salientamos, num primeiro passo, as diferenças institucionais. Estas são extensas mas, para comodidade de análise, podemos destacar três grandes tipos de diferenças, a saber, o momento e o grau de diferenciação entre percursos de ensino e de formação, o grau de articulação entre o sistema de ensino e de formação inicial e os mercados de trabalho e, finalmente, o nível de centralização e de estandardização dos mesmos sistemas de ensino e de formação.

Quanto aos momentos e graus de diferenciação, existem, na Europa, dois modelos dominantes, os de diversificação precoce e os de diversificação tardia (ver Quadro 1). No primeiro, como a Alemanha, os jovens são obrigados a produzir escolhas entre percursos mais orientados para a formação profissional ou para o prosseguimento de estudos de tipo “geral ou liceal”, conducentes a formações de nível superior. No segundo, dominante na União Europeia, as funções de escolha, sempre marcadas pela selectividade social, têm sido progressivamente adiadas para níveis etários mais consentâneos com reais escolhas individualmente mais fundamentadas. As transições entre a formação inicial e o mercado de trabalho são, neste âmbito, influenciadas por diferentes tipos de escolhas escolares, geralmente condicionadoras da frequência de diferentes instituições de formação, desencadeadas em diferentes níveis etários e com diversas marcas de selectividade social, que variam de país para país e de região para região.

**Quadro nº 1**  
**Tipologia da incidência da diversificação escolar**

	Diversificação Precoce		Diversificação tardia	
	Tipo A1	Tipo A2	Tipo B1	Tipo B2
<b>Características</b>	A diversificação ocorre logo no termo do ensino primário ou no início do 1º ciclo do ensino secundário inferior.	A diversificação ocorre ao longo do ensino secundário inferior ou na sua fase terminal .	A diversificação ocorre no ensino secundário superior.	A diversificação ocorre sobretudo no ensino superior.
<b>Países-Tipo</b>	Alemanha Áustria	Holanda (diversificação institucional) França (diversificação curricular)	Suécia Portugal	Japão EUA

No que se refere aos graus de articulação entre estas duas realidades sociais, também existem diferenças inter-nacionais assinaláveis. Há dois grandes modelos dominantes: os que promovem uma extensa ligação entre a oferta formativa, o conteúdo da formação, as metodologias, os *locus* privilegiados da formação, os percursos profissionais e o regime de contratação e os mercados de trabalho, em que o país-tipo mais referenciado é a Alemanha, e aqueles em que esta ligação é muito ténue e onde a intervenção dos empregados e dos empregadores nas políticas de formação é apenas simbólica, como é o caso dos países escandinavos, da França e de Portugal. As transições são pois também fortemente condicionadas por estes modelos de articulação<sup>1</sup>.

Quanto aos diferentes modelos de regulação e de administração dos sistemas nacionais de educação e de formação, existem também pronunciadas diferenças institucionais. Há sistemas altamente centralizados, como é o caso da França, da Itália e de Portugal, onde os exames e os modelos de certificação da formação profissional, por exemplo, são pré-determinados no plano nacional e aplicados de modo rígido em todo o território, e sistemas de ensino e de formação muito descentralizados, como o caso da Holanda, em que existem maiores graus de flexibilidade e de autonomia dos municípios e das instituições de ensino e de formação (Green, Lemey e Wolf, 2001).

Num segundo momento, importa salientar que na União Europeia existem níveis muito diferenciados de escolarização da população, o que também

<sup>1</sup> Reside aqui, em boa parte, a explicação para a difícil implantação do sistema dual alemão (sistema de aprendizagem) em países de forte tradição escolar no modo de regulação da oferta de formação profissional inicial (como é o caso de Portugal, Espanha ou França).



induz transições bastante diversas. Assim, segundo o Eurostat (ver Quadro 2), enquanto na Dinamarca 89% do grupo etário 25-29 anos, em 1999, detém pelo menos o ensino secundário superior, e na Suécia este valor é de 87%, em Portugal é de apenas 35% e em Espanha de 58%. A duração da escolaridade universal e obrigatória foi sendo prolongada em todos os países, mas os resultados atingidos, no termo do Séc. XX são realmente bastante diferentes entre os países e as regiões da Europa. No termo do ensino secundário inferior, abandonam a formação inicial 21% dos jovens europeus de 18 a 24 anos (UE15), com diferenças que vão de 7% na Suécia e 10% na Dinamarca, a 29% em Espanha e 46% em Portugal (em 1999).

**Quadro nº 2**  
**Percentagem da população que obteve pelo menos o ensino secundário superior, em 1999, com idades compreendidas entre os 25 – 64 anos.**

	UE15	B	DK	D	EL	E	F	IRL*	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK**
<b>25-29 ans</b>	71%	78%	89%	83%	74%	58%	78%	69%	60%	68%	76%	85%	35%	85%	87%	69%
<b>30-39 ans</b>	67%	68%	83%	84%	65%	47%	70%	60%	52%	68%	72%	82%	24%	86%	85%	65%
<b>40-49 ans</b>	61%	56%	80%	82%	51%	33%	60%	45%	46%	63%	64%	74%	19%	76%	78%	65%
<b>50-64 ans</b>	48%	40%	73%	74%	29%	16%	46%	32%	26%	52%	53%	63%	12%	53%	66%	56%
<b>25-64 ans</b>	60%	57%	80%	80%	50%	35%	61%	49%	43%	62%	65%	75%	21%	72%	77%	63%

Fonte: Eurostat

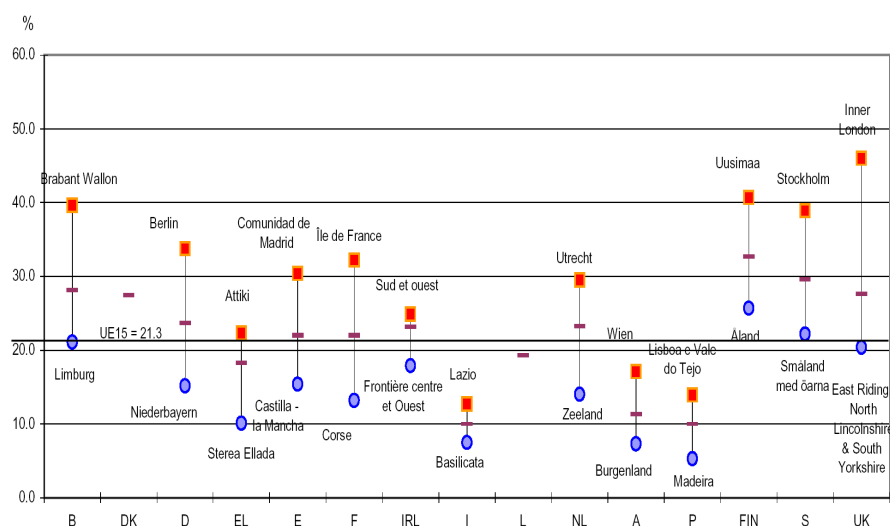
Em termos regionais, as desigualdades intra-comunitárias são do mesmo modo muito acentuadas. Se tomarmos por base a percentagem de adultos entre os 25 e os 59 anos que detêm um diploma do ensino superior (CITE 5-6)<sup>2</sup>, verificamos que a região de Inner London (UK) apresenta valores de 46% e a região da Madeira (Portugal) apresenta apenas 10%, com desfasamentos face à média da UE de 25 pontos acima, no primeiro caso, e de 11 pontos abaixo, no segundo caso (ver Gráfico 1). Por outro lado, as regiões que são capitais apresentam valores superiores às outras regiões (salvo o caso da Espanha), o que acentua a necessidade de estarmos muito atentos às desigualdades regionais quando abordamos a problemática das transições entre a formação inicial e o mercado de trabalho.

\* Données 1997

\*\* Les "O-Level" et "General Certificate of Secondary Education" sont considérés ici comme des qualifications de niveau du secondaire inférieur.

<sup>2</sup> Adota-se neste contexto, para situar os tipos e níveis de ensino, a Classificação Internacional de Tipos de Educação (CITE), que se desdobra numa escala de 0 a 6.

**Gráfico nº 1**  
**Percentagem de adultos com idades entre os 25 e 59 anos que possuem um diploma de ensino superior (CITE 5-6) ao nível nacional e regional, NUT II, 1999**



Fonte: Eurostat

Estas e outras diferenças do mesmo tipo condicionam estruturalmente os percursos de inserção socio-profissional e estabelecem tipos de relações vincadas e diferenciadas entre a oferta e a procura de emprego.

### **O desajustamento crónico entre educação e mercado de trabalho**

Aquilo que durante décadas foi considerado como um ajustamento entre a educação e o mercado de trabalho, no período de crescimento que se seguiu ao pós-Guerra, até aos choques petrolíferos dos anos setenta, veio a desmoronar-se no momento em que as duas rotas descritas pelos dois espaços sociais colidiram. De um lado, os sistemas nacionais de educação continuaram a crescer e a pressão social da procura de educação não parou de se intensificar e de prolongar o tempo de permanência na formação inicial, o que fez com que aumentasse e com que continue ainda a aumentar o número de diplomados pelas mais altas credenciais escolares. Do outro lado, as oscilações no desenvolvimento económico e as sucessivas crises e reestruturações sectoriais e empresariais conduziram ao abrandamento da capacidade de absorção da procura qualificada de emprego. O sector público estatal, o segmento bancário e de seguros, as grandes multinacionais, tradicionalmente sectores empregadores de mão-de-obra mais qualificada, também abrandaram a capacidade de acolhimento de novos empregos.

A colisão tem tradução em múltiplas facetas: gera-se um volume crescente de diplomados pelo ensino superior desempregados ou com empregos precários e “desqualificados”; crescem os conflitos entre as expectativas dos diplomados acerca do tipo de empregos e acerca dos rendimentos correspondentes ao seu nível de qualificações escolares e a situação real em que se encontram perante o emprego; as instituições do ensino superior são conduzidas a verificar a “irrelevância social” de muitos dos seus cursos, em função das necessidades imediatas do mercado de trabalho; muitas instituições de formação inicial procuram aproximar-se de novo das principais necessidades da economia, encetando reformas escolares, em geral de ascendência curricular (o que se chama habitualmente neoprofissionalismo).

O que começa a ser bem visível é o elevado desajustamento que existe entre educação e mercado de trabalho, desajustamento este que sempre existiu, embora com manifestações diversas ao longo dos anos (Azevedo, 2000). Este desajustamento, que foi sendo iludido no seio de uma ideologia técnico-funcionalista dominante, que colocou os sistemas educativos a reboque do crescimento da economia e da mera capacitação do “capital humano” necessário ao contínuo fomento económico, manifesta-se hoje de modo mais claro aos olhos de muitos.

Este desajustamento, que deve ser tido por “praticamente inevitável”, foi sempre interrogado pelas ciências sociais. Ele é vasto e estrutural, antes de mais porque procura estabelecer relações lineares entre dois subsistemas sociais com núcleos e variáveis amplamente independentes. Exemplos deste desajustamento: a procura social de educação não é sobredeterminada por necessidades específicas de emprego mas por diferentes estratégias de diferentes grupos sociais, tendentes a promover a mobilidade social e a escapar à precaridade do emprego; é impossível fazer previsões sobre a evolução dos postos de trabalho e sobre as necessidades de qualificações; em caso algum o sistema escolar consegue proporcionar uma formação tão especializada que se possa adequar à diversidade dos empregos, à sua evolução rápida e aos empregos disponíveis em cada momento; as estratégias enunciadas de recrutamento dos empregadores são uma coisa e outra são as suas práticas, que obedecem sobretudo a mecanismos informais (AIP, 1998) e que hipervalorizam um núcleo de competências pessoais, subvalorizando em muitas situações as competências técnicas<sup>3</sup>.

Uma das principais debilidades na análise dos processos de transição entre a formação inicial e o mercado de trabalho reside no facto de se estudar habitualmente apenas a questão da oferta educativa, numa visão excessivamente “pedagógica” da problemática, e de se estudar muito pouco a procura de educação e de formação. O que acontece nas empresas? Como estão elas a mudar? Qual a sua responsabilidade social e como é que a exercem? Quem empregam, com que níveis de formação, que competências efectivamente valorizam (e não dizem que valorizam,

---

<sup>3</sup> O estudo em questão esclarece que os empregadores valorizam mais as competências pessoais, no acto de recrutamento de novos trabalhadores, mas esta valorização tem graus de variação conforme se trate de indiferenciados ou quadros superiores.

no campo da retórica empresarial)? Como incentivam a gestão das carreiras dos trabalhadores?

Parece que se impõe e se aceita de bom grado a norma de que é o mercado que determina exclusivamente os output educacionais, que as empresas “pedem” sempre bem o que quer que seja que peçam, que as instituições educativas pouca autonomia têm para educar e formar segundo um modelo que não seja sobredeterminado pelo técnico-funcionalismo, pela economia e que possa valorizar um paradigma humanista (Bralavsky, 1999).

Neste quadro, uma das questões centrais da actualidade, na relação entre a educação e a economia, entre a formação inicial e o mercado de trabalho, reside em saber se se deverá procurar melhorar este desajustamento crónico, insistindo que o campo social que tem de se adaptar e evoluir é apenas o da educação e da formação, ou se, por um lado, as sociedades apostam mais na mudança e na melhoria das suas organizações empresariais e, por outro, se a educação e a formação não deverão continuar a procurar outros referentes centrais para o seu desenvolvimento, referentes menos centrados na economia e mais abertos a potenciar o desenvolvimento humano e a integração social de cada cidadão. Educação e formação e mercado de trabalho, entre outros subsistemas sociais, são corresponsáveis pela promoção da coesão social e por elevados padrões de vida dos cidadãos.

## II Parte

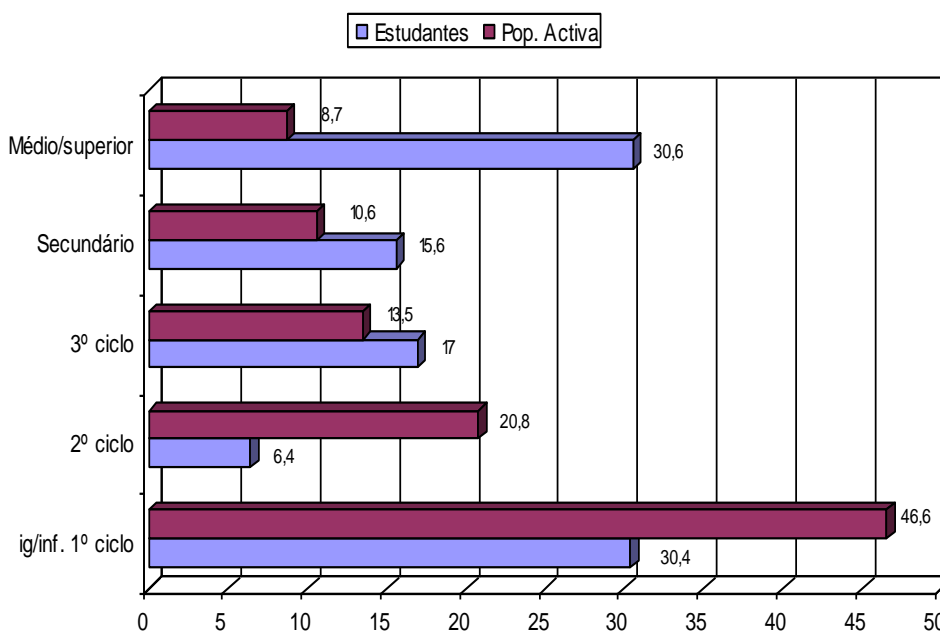
### **Os mercados de trabalho moldam as transições**

Vamos analisar agora a questão do acesso ao emprego, um acesso recheado de desigualdades sociais; aproveitamos para focar com mais pormenor os modos como os diferentes mercados de trabalho se articulam com os sistemas educativos e os diferentes grupos populacionais que o frequentam. Importa, em meu entender, deslocar a reflexão das transições para o campo do funcionamento dos mercados de trabalho, escapando a uma análise “escolocêntrica”.

São conhecidas, desde há várias décadas, as dificuldades dos sistemas educativos anularem no seu seio as disparidades sociais que existem entre aqueles que lhes batem à porta, ou seja, toda a população, pelo menos nos níveis básicos do processo de escolarização. Existe, de facto uma forte componente de selectividade social dentro do sistema escolar, responsável por uma desigual distribuição de instituições, de diplomas e credenciais, desigualdade esta que não se pode remeter apenas nem para as diferenças entre os indivíduos nem para os diferentes esforços e méritos individuais.

Uma investigação recente realizada na Universidade de Lisboa sobre a inserção social dos seus diplomados, revela bem a selectividade social escolar. Enquanto apenas 9% da população activa portuguesa tem o ensino médio/superior (CITE 5-6), como habilitação escolar máxima, os jovens que frequentam o ensino superior oriundos deste segmento representam 31% do total. Por outro lado, os jovens provenientes de famílias menos escolarizadas (quatro anos de escolaridade ou menos) representam apenas 30% do total dos estudantes, enquanto o peso destas famílias na população activa é de 47%. Assim, o capital habilitacional familiar condiciona fortemente as credenciais que os filhos acabam por alcançar no sistema escolar.

**Quadro nº 3**  
**Origem social dos diplomados e distribuição da população portuguesa por classe social -1994**



Fonte: Universidade de Lisboa, Inquéritos aos diplomados da Universidade de Lisboa (1994-1998)

O acesso desigual às mais altas credenciais escolares não é, contudo, o único elemento a registar no que se refere à selectividade social operada na escola. Também o tipo de cursos e de fileiras de estudos, as diferentes instituições educativas que os facultam, os territórios locais onde as escolas se situam, o tipo de docentes que nelas lecciona, os modelos de direcção e de organização pedagógica adoptados (Marchesi, 2000), todos estes elementos contribuem também para o acesso a diferentes graus e diplomas, graus e diplomas estes que não só se articulam com desigualdades sociais de partida, como se conjugam com desiguais acessos aos diferentes lugares disponíveis na hierarquia dos empregos.

Além disto, o contexto de forte competição internacional na economia de mercado tem levado os governos a dar uma especial atenção aos segmentos mais competitivos da actividade económica, geralmente incorporadores de mão-de-obra mais qualificada, o que tem agravado as já clássicas tendências para o desenvolvimento de uma sociedade dualizada, em que uma parte da população vê reduzida a sua utilidade social e é, em parte, ignorada (Capucha, 1999). Os candidatos ao emprego que se apresentam menos qualificados e menos escolarizados são os que se encontram mais vulneráveis e correm mais riscos de exclusão do mercado de emprego, tanto do segmento primário como até do sector secundário do mercado de emprego.

## **Os mercados de trabalho como atractores e retardadores da saída da escola**

Conforme referimos acima, a teoria da segmentação do mercado de trabalho dá conta de modo muito particular do modo como o funcionamento dos mercados de trabalho afecta os processos de transição. Há, de facto, mercados de trabalho que podemos apelidar de atractores da saída da escola e do abandono precoce e mercados de trabalho que funcionam como retardadores deste mesmo abandono e fomentadores de uma permanência mais prolongada na formação inicial.

Os segmentos secundários do mercado de trabalho, a que devemos adicionar os mercados locais de subcontratação, constituídos por pequenas empresas e por uma mão-de-obra intensiva, com baixas qualificações e baixos salários, empresas geralmente familiares e com fortes oscilações sazonais na oferta de emprego, em que, como em Portugal, dois terços dos trabalhadores tem apenas o máximo de seis anos de escolaridade, tendem a reduzir a motivação dos adolescentes para prosseguir os seus estudos e elevar a sua formação inicial e, *a contrario*, atraem os estudantes, sobretudo os que estão de algum modo em conflito com o ambiente escolar, para um ingresso prematuro no mercado (quantas vezes ilegal) de trabalho.

Estes jovens, que ingressam como “desfavorecidos desqualificados” no mercado de trabalho (Capucha, 1999), colocam-se, por outro lado, numa situação de grande vulnerabilidade face aos efeitos das mutações tecnológicas, das mudanças organizacionais ou da deslocalização das produções, sendo geralmente os primeiros a cair em situações de desvinculação laboral e, muitas vezes, social.

Quando se cruzam segmentos secundários do mercado de trabalho e famílias e bairros onde prevalece a pobreza<sup>4</sup>, dá-se habitualmente um efeito de alavanca e potenciam-se as oportunidades de abandono escolar precoce e de entrada desqualificada e vulnerável no mercado de trabalho.

Por sua vez, os segmentos primários do mercado de trabalho tendem a favorecer o prolongamento da escolarização como estratégia de aquisição de credenciais escolares e de níveis de qualificação compatíveis com os requisitos de acesso ao emprego localmente disponível, a saber, incorporador de mão-de-obra altamente qualificada. Nestes segmentos valorizam-se as pessoas e os seus conhecimentos, que devem estar em constante actualização, e tende-se a considerar os locais de trabalho como “organizações aprendentes”, locais que favorecem a criação, a aquisição e a transferência de conhecimentos e onde as pessoas são incentivadas a melhorar permanente do seu desempenho. Nesta mesma corrente situam-se as políticas públicas de educação e formação ao longo da vida, que se preocupam por sustentar a aquisição permanente de competências sobre um sólido lastro de formação inicial.

---

<sup>4</sup> Como refere Capucha (1999), a pobreza não é apenas um simples estado de carência extrema de recursos, com todas as implicações daí decorrentes para as condições de vida das pessoas, mas corresponde frequentemente a um estatuto social específico, inferior e desvalorizado, que marca a identidade dos que a vivenciam.

Podemos ainda acrescentar, como factor retardador da entrada no mercado de trabalho, as políticas empresariais de recrutamento de mão-de-obra que recusam a incorporação de mão-de-obra infantil (até aos 16 anos), num quadro de “responsabilidade social das empresas” (Azevedo, 2001) .

Neste sentido, os diferentes mercados de trabalho funcionam também como factores que “moldam” comportamentos sociais e que induzem diferentes modos de relacionamento dos jovens e das famílias com o sistema de formação inicial. Como veremos adiante, a combinação entre estes vários campos sociais – mercado de trabalho, escola, família – e as decisões de abandono ou de permanência na formação inicial, que aí são tomadas, são complexas e estão longe de se conterem em relações de causalidade lineares. O impacto real do mercado de trabalho como factor activo/desactivo de abandono escolar deve ser avaliado num quadro mais vasto e cruzado de contextos familiares, sociais, territoriais e escolares concretos, “levando em consideração a especificidade e a relativa idiosincrasia do percurso evolutivo de cada pessoa, na escola mas também no seu exterior” (Ferrão, 2000).

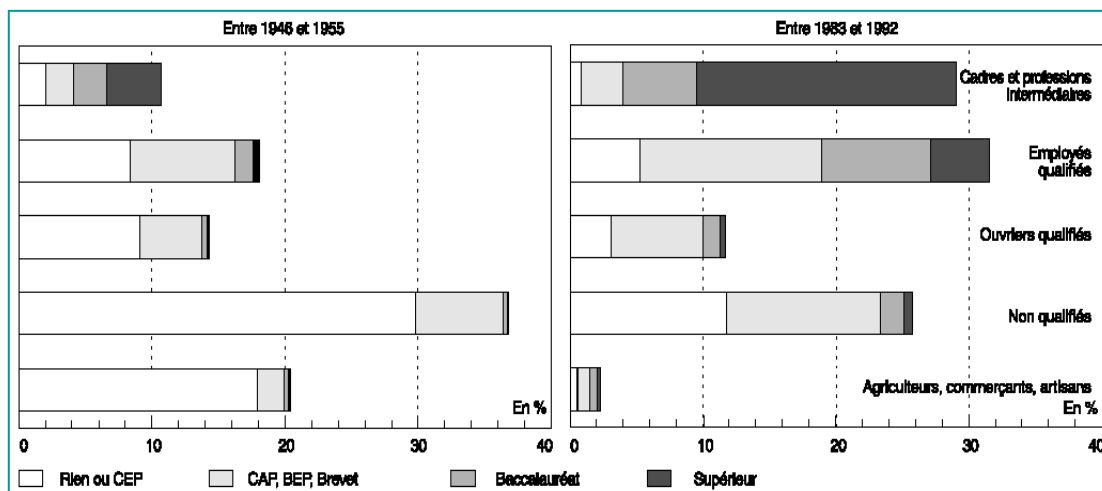
Entretanto, o recrutamento de novos trabalhadores faz-se, cada vez mais, na maioria dos países da União, em torno de empregos mais qualificados (Estrade e Minni, 1996; Prieto e Homs, 1995). Se até aos anos sessenta o maior volume de novos empregos criados eram não-qualificados, nos anos oitenta e noventa o maior volume passou a ser o dos empregos qualificados e dos quadros e profissionais intermédios (ibidem). O caso francês pode ser retido como um exemplo típico desta transformação (ver Gráfico 2). Por um lado, houve um aumento generalizado do nível de formação inicial, fruto do incentivo dos Estados nacionais e de uma pressão crescente da procura social de educação escolar. Por outro, registaram-se transformações profundas na economia e nas empresas, em boa parte por arrastamento da introdução das TIC, criaram-se novos sectores de actividade e novas empresas, mais intensivas em informação e em conhecimento. Os sectores da agricultura, artesanato e pesca decresceram rapidamente em número de efectivos e os postos de trabalho ocupados por trabalhadores não qualificados e por operários diminuiu drasticamente na maior parte dos países da União<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Phil Brown (2002), embora não contrariando esta tendência geral, faz notar que os enclaves de trabalhadores do “conhecimento” continuam a estar ladeados por empregos de baixos salários e de baixas qualificações e que estes empregos, na Grã-Bretanha, ainda são muito numerosos.



**Gráfico 2**  
**Profissão no primeiro emprego por diploma**



Fonte: INSEE, 1996

Neste mesmo espaço geoeconómico, os cidadãos portadores de baixos níveis de qualificação escolar (ISCED 0-2) encontram, na maioria dos países, resistências crescentes na entrada do mercado de trabalho (Kirsch, 1999). O panorama, não é no entanto, nem linear nem apresenta a mesma configuração em todos os países. Assim, enquanto na Suécia (o país com menor taxa de população com baixas qualificações escolares) há uma forte propensão para as populações com baixos níveis de formação se encontrarem em inactividade e a cair no desemprego, já em Portugal (o outro extremo) não existe esta discriminação negativa tão acentuada, pois existem outros mecanismos de acesso ao emprego, ainda que predominantemente centrado em segmentos secundários do mercado de trabalho.

Como já tivemos oportunidade de referir, o abandono escolar precoce é quase sempre apresentado como um problema do foro escolar, escondendo-se habitualmente o impacto que sobre ele exerce o funcionamento dos mercados de trabalho. Escamoteiam-se, deste modo, problemas estruturais básicos da economia e da sociedade locais, remetendo-se o olhar exclusivamente para o funcionamento de um subsistema social que parece ter de carregar com todos os problemas sociais, mesmo aqueles cuja raiz escapa à sua esfera principal de acção (Tanguy, 1995). Este "trabalho ideológico", como refere frequentemente a literatura sociológica, deve ser permanentemente questionado sempre que se equacionam problemas sociais e escolares, pois o que está em geral em causa são processos de mudança social que implicam maior competitividade económica, maior justiça social e melhor cidadania.

Em síntese, os modos de funcionamento dos mercados locais de trabalho não são estranhos ao abandono escolar precoce e aos fenómenos do acesso desigual às credenciais escolares. O seu impacto é enorme e

extravasa as vertentes aqui consideradas de aceleração e de retracção da saída do sistema escolar.

Na UE, as recentes tendências das políticas públicas estatais de estímulo aos sectores mais competitivos da economia, a par da “revolução” das TIC, têm favorecido uma onda contínua de prolongamento da duração dos percursos da formação inicial dos cidadãos, não só porque os empregos disponíveis estão a decrescer (o que induz o prolongamento da ausência do mercado de trabalho) mas também porque os que prevalecem são cada vez mais “conhecimento intensivos”. Um dos principais desafios para os sistemas educativos reside em saber como responder a este mandato qualificando melhor e cada vez mais cidadãos e durante mais tempo e, ao mesmo tempo, salvaguardando que aqueles que não obtêm elevadas credenciais não alimentem os caudais de socialmente excluídos. Todavia, não cremos que o campo social da acção educativa escolar possa enfrentar sozinho tal propósito. A esta questão voltaremos no final da comunicação.

### III Parte

#### **Abandono escolar precoce e trajetórias escolares “negativas”**

Nesta última parte vamos focar a nossa atenção sobre o abandono escolar precoce e a entrada desqualificada e desfavorecida no mercado de trabalho. O fenómeno do abandono escolar precoce é medido de modos diversos de país para país, sendo geralmente considerado sempre que um jovem abandona a formação inicial antes da idade de poder aceder ao mercado de trabalho (16 anos, em geral) ou antes do termo da escolaridade básica de nove anos, ou seja, o termo do ensino secundário inferior.

#### **Os agregados familiares pobres**

No fenómeno do abandono escolar (como aliás no do fracasso escolar) não é só aquele que abandona que está em questão, mas também a sua família. Esta relação entre cada abandonante e a sua família é uma relação com história (Okey e Cusick, 1995), em que as histórias familiares – as suas experiências profissionais, a sua escolarização, as suas crenças sobre o papel dos filhos e sobre a função social da escola, as suas expectativas de mobilidade social, o tipo de vida familiar e os hábitos quotidianos – se projectam sobre o presente e o futuro das novas gerações.

O abandono escolar precoce e a entrada desqualificada no mercado de trabalho reflectem, nos dias de hoje, as mais das vezes, situações de pobreza, de reduzida escolarização e de privação no acesso aos benefícios mais elementares da cidadania. Sendo resultado da combinação de múltiplos factores (Azevedo, 1999; Ferrão, 2000; Sarmiento, 2000), o abandono escolar precoce, na investigação realizada em Portugal, raramente deixa de estar relacionado com situações concretas de famílias onde os níveis de rendimento estão abaixo do rendimento médio, onde existem conflitos interpessoais e violência e onde a exclusão social caracteriza parte das condições de vida.

As situações de pobreza arrastam consigo condições de vida precárias, situações de desemprego, uma muito reduzida valorização da escolarização formal, ausência de perspectivas de futuro, com auto-imagens desvalorizadas e descrédito sobre as possibilidades de mudar de situação, a que se podem aduzir estigmatizações inerentes às situações minoritárias, étnicas e culturais, além do isolamento e da periferização dos núcleos habitacionais. Como constatei no estudo levado a cabo no Norte de Portugal, estas famílias, em geral com grande número de membros, reproduzem ciclos de subalternidade em relação ao acesso e ao usufruto dos benefícios sociais existentes na sociedade (Azevedo, 1999).

Os resultados do estudo conduzido por João Ferrão (2000) sobre o abandono escolar precoce em Portugal indiciam “um peso relativo particularmente forte das lógicas familiares” na explicação dos níveis de abandono entre as camadas mais jovens. As situações de pobreza e de

exclusão social inibem a permanência prolongada na escola e as famílias desinvestem no sistema escolar para investir, em alternativa, no encaminhamento das crianças para a realização de trabalhos, remunerados ou não. Nestas situações, nem a existência de escolas muito acessíveis<sup>6</sup> evita o abandono escolar precoce. Nas situações de pobreza (nas suas velhas e novas formas), como vimos, os segmentos secundários dos mercados de trabalho actuam geralmente como estimuladores directos do abandono.

### **As trajectórias escolares negativas**

Não são apenas, mas são também as trajectórias escolares negativas, marcadas pelo insucesso escolar e por dificuldades de integração das crianças no espaço escolar, que contribuem para a saída da escola e para a integração prematura, desfavorecida e desqualificada no mercado de trabalho.

Existe, como podemos ver no quadro 4, um elevado nível de saídas prematuras do sistema escolar (o Eurostat considera como saídas prematuras também aquelas que ocorrem logo após o termo da escolaridade obrigatória de nove/dez anos).

**Quadro nº4**  
**Percentagem de jovens dos 18 aos 24 anos que adquiriram**  
**como escolaridade máxima o nível secundário inferior, em 1999**

	<b>Total</b>	Homens	Mulheres
<b>UE15</b>	<b>21%</b>	23%	19%
<b>B</b>	<b>15%</b>	18%	13%
<b>DK</b>	<b>12%</b>	14%	9%
<b>D</b>	<b>15%</b>	14%	16%
<b>EL</b>	<b>18%</b>	21%	15%
<b>E</b>	<b>29%</b>	35%	23%
<b>F</b>	<b>15%</b>	16%	14%
<b>IRL*</b>	<b>20%</b>	24%	16%
<b>I</b>	<b>27%</b>	30%	24%
<b>L</b>	<b>19%</b>	19%	19%
<b>NL</b>	<b>16%</b>	18%	15%
<b>A*</b>	<b>12%</b>	10%	13%
<b>P</b>	<b>46%</b>	51%	40%
<b>FIN</b>	<b>10%</b>	12%	8%
<b>S</b>	<b>7%</b>	8%	7%
<b>UK**</b>	<b>20%</b>	20%	19%

\* Dados de 1997  
Fonte: Eurostat

<sup>6</sup> Esta acessibilidade pode não ser apenas física, ou seja, a oferta de uma boa escola e perto de casa. Há felizmente muitas escolas nestes locais que conduzem programas especiais de acolhimento a estas populações, melhorando deste modo a sua acessibilidade cultural ao sistema escolar. No entanto, ao incidirem numa só vertente do problema de base, estas iniciativas ficam muitas vezes longe de atingir os seus bem intencionados objectivos.

Várias são as causas para o mal estar e para o conflito latente de muitos adolescentes e jovens com a sua escola. Destacamos as seguintes:

- a) grande disparidade de códigos linguísticos e de ambientes culturais entre alguns meios sociais restritos e o quadro escolar. É o caso de minorias étnicas e de famílias pobres e marginais, face às quais as escolas não desenham estratégias específicas de acolhimento e de integração, e quando o fazem estas mesmas estratégias quedam-se pela marginalidade (pequenos projectos inseridos no todo escolar);
- b) ausência de qualquer apoio familiar à presença na escola e ao sucesso escolar, seja por força da desvalorização da escola no processo de “preparação para a vida” seja pelo clima de conflito e de violência e pelo completo abandono familiar e não acompanhamento das crianças ou ainda por inserção imediata no mercado de trabalho e no trabalho familiar;
- c) a existência de escolas onde actua um corpo de profissionais pouco habilitado a lidar com situações “difíceis”, que dificilmente ultrapassam as rotinas instituídas e fogem à configuração do aluno “normal”;
- d) inexistência de graus de flexibilidade curricular, dentro de cada escola ou em articulação entre diferentes escolas e centros de formação, capazes de acolher uma grande variedade de expectativas, interesses e aptidões pessoais;
- e) deficiente integração da escola na comunidade local, funcionando sob o modelo de “serviço local do estado” ou como escola-enclave e não segundo o modelo do “serviço comunitário de educação” ou de escola-charneira;
- f) programas de formação profissional desactualizados, que não se ligam às necessidades locais, rígidos, demasiado subjugados ao modelo escolar formal dominante e, por vezes, muito longos.

Muitos estudos sobre o abandono da escola e a integração prematura e desqualificada no mercado de trabalho não dão conta de um fenómeno de prolongamento “negativo” da permanência dos jovens nas escolas. Na verdade, em locais onde não há oportunidades de emprego e/ou onde o emprego disponível é um emprego bastante qualificado, estas crianças e as suas famílias adoptam por vezes estratégias de prolongamento dos percursos escolares, mesmo sem motivação para estudar e mesmo que os estudos não tenham qualquer qualidade e adequação, só para não enfrentar o meio hostil à sua inserção e à sua inserção desqualificada no mercado de trabalho local. Estas situações são ampliadas ainda por força do acatamento dos dispositivos legais em vigor, que impõem, por exemplo, uma idade mínima para iniciar uma actividade laboral (16 anos, no caso de Portugal)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Estes fenómenos de prolongamento negativo da escolarização tendem a ampliar-se com o sucessivo alargamento compulsivo da duração da “escolaridade obrigatória”, pois muitas vezes esta

Uma vez que estas permanências na escola resultam de opções pela escola pela “negativa” - porque não se encontra emprego, porque não existe alternativa de momento, porque o jovem não está preparado para exercer uma profissão -, elas em pouco ou nada contribuem para melhorar a qualidade da presença dos jovens na escola. É uma presença que se limita ao cumprimento dos mínimos, quando não se traduz em manifestações mais ou menos violentas de desagrado e de desajustamento, e dura apenas o tempo necessário ao delinear de uma solução individual, regular ou irregular, fora da escola<sup>8</sup>.

O investimento em mais escolarização, sobretudo nos casos de famílias pobres, não garante o acesso ao emprego estável nem a uma inserção social com mais êxito. Mas, por outro lado, a saída prematura da escola limita drasticamente, na maior parte dos mercados locais da União Europeia, as opções de entrada no mercado de trabalho, condenando os não os pouco escolarizados a uma inserção socio-profissional problemática (desemprego, subemprego, instabilidade, inclusão na “economia paralela”).

Em síntese, os sistemas de ensino e formação inicial convivem mal com as situações de pobreza que afectam uma parte da população. Numa escola que mais parece ser aquela instituição social que continua a preparar as elites para o acesso às mais altas credenciais académicas, o fracasso escolar é uma constante entre os que mais se afastam deste perfil elitista. Além disso, as instituições educativas têm sido induzidas a actuar num grande isolamento social, o que condena ao insucesso uma parte dos enormes esforços que nelas se desenvolvem para enfrentar tamanhos desafios à coesão social e à cidadania.

---

obrigatoriedade antecipa-se à tomada de medidas de incentivo real à universalização da frequência de mais elevados patamares de formação.

<sup>8</sup> Veja-se, no caso português, o elevadíssimo número de abandonos escolares no 10º ano de escolaridade (1º ano do ensino secundário superior) que atinge, em 2001, um em cada quatro jovens.

## CONCLUSÃO

### **Educar para a transição? A escola na comunidade.**

Aqui chegados, é possível e talvez seja útil elaborar um pequeno quadro síntese em torno dos elementos aqui descritos e que actuam quer como forças promotoras da inclusão escolar das crianças e dos jovens, quer como forças promotoras da exclusão escolar dos mesmos públicos (ver quadro nº5).

Importa perguntar, no termo desta reflexão, se educar para a transição para o mercado de trabalho não será educar para pouco. É certo que o mercado de trabalho e o trabalho propriamente dito desempenham um papel central nas sociedades humanas. Mas também é verdade que se deve questionar o facto da preparação para uma profissão constituir o nervo central norteador da educação escolar.

Conforme defendi ao longo da comunicação, dificilmente se poderão melhorar as transições entre a formação inicial e o mercado de trabalho e entre este e os regressos à formação, ao longo de toda a vida, se não se melhorarem as condições de vida daqueles que são mais vulneráveis neste processo, os “desfavorecidos desqualificados”. Ou seja, não me proponho percorrer o caminho que pretende esconder as desigualdades sociais subjacentes atirando para o campo social da educação e da formação todas as responsabilidades pela superação dos problemas dos mais pobres, dos mais desajustados na sociedade e dos mais desfasados face à norma escolar. “Travestir” problemas sociais transformando-os em problemas educativos não será solução para nada. Também não me proponho descartar as responsabilidades sociais das empresas e dos empregadores em geral, dada a relevância da sua acção social sobre os comportamentos dos cidadãos e até das escolas.

Entendo que só no quadro comunitário local, em cada território concreto, fruto da acção do maior número de intervenientes, organizações e indivíduos, entre os quais estão as escolas, os centros de formação e as empresas, se possível de modo muito articulado, em redes de projectos e em cadeias articuladas de investimentos, se poderá vir a proporcionar a todos os cidadãos quer percursos escolares melhor sucedidos quer processos mais inclusivos de transição para o mercado de trabalho. Não vislumbro outro quadro mais eficiente para reduzir a pobreza e a exclusão social, para combater os elevados níveis de iliteracia de grupos minoritários, para erradicar o trabalho infantil, para integrar pessoas que rondam e mergulham na marginalidade, para desfazer os guetos para onde atiramos as minorias étnicas e os mais pobres, para melhorar o acesso aos bens sociais disponíveis em cada comunidade, para melhorar o nível do emprego e a competitividade das empresas, para fomentar um atendimento escolar menos fabril e mais personalizado.

**Quadro nº 5**  
**Principais razões de inclusão e de exclusão da escolarização**

	<b>O que inclui</b>	<b>O que exclui</b>
<b>Mercado do Trabalho</b>	<p>Porque o MT retarda ou impede saída prematura da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porque não há emprego localmente</li> <li>- porque o emprego disponível só incorpora mão-de-obra muito qualificada</li> <li>- não incorpora mão-de-obra infantil (até 16 anos).</li> </ul>	<p>O MT atrai baixas qualificações</p> <p>Segmentos secundários do MT e empregos sazonais (agricultura, construção civil, hotelaria, comércio)</p> <p><i>("A trabalhar é que se aprende").</i> <i>("A escola não serve para nada, não se aprende nenhuma arte").</i></p>
<b>Escola</b>	<p>Atende cada aluno.</p> <p>Escola-Charneira (boa relação com a comunidade).</p> <p>O gosto do convívio com os pares e a participação numa rede de sociabilidade e de afectos (uma segunda casa).</p>	<p>Porque marca com o insucesso, por vezes repetido.</p> <p>Conteúdos programáticos desadequados.</p> <p>Fraco apoio social escolar.</p> <p>Pais pouco motivados para a participação na Escola.</p> <p>Falta de motivação e preparação dos professores para um trabalho personalizado com os alunos.</p> <p>Escola-enclave (relação difícil com a comunidade local).</p> <p>Modelo fabril escolar <i>("A criança não dá para a escola")</i></p>
<b>Família</b>	<p>Valorização do conhecimento escolar e das suas certificações.</p> <p>Valorização da escola como parte de uma estratégia de mobilidade social ascendente.</p>	<p>Situações de pobreza.</p> <p>Débil capital socio-cultural (baixo nível de expectativas face à escolarização).</p> <p>Trabalho doméstico e entreaajuda familiar.</p> <p>Fraca valorização da escola.</p> <p>Família tradicional desestruturada.</p> <p>Famílias numerosas e de fracos recursos.</p> <p>Alcoolismo e toxicodependência.</p>
<b>Etnia</b>	<p>A escola esforça-se e consegue acolher valores e atitudes culturais minoritárias.</p>	<p>Valores culturais são adversos na escola.</p> <p><i>("A escola é uma seca").</i></p>
<b>Jovem</b>	<p>Obter melhor emprego.</p> <p>Não há alternativa social (a única seria ficar em casa).</p>	<p>Insucesso escolar repetido.</p> <p>Querer ganhar algum dinheiro.</p>



Termino referindo alguns exemplos de acções que têm sido desenvolvidas em Portugal e que se situam no quadro de actuação que acabamos de descrever. Não se trata de elencar medidas perfeitas, mas de registar caminhos que se vão percorrendo, timidamente ainda, numa sociedade em que persistem importantes bolsas de pobreza. Pelo seu significado (pois mais não é possível neste pequeno texto) aqui fica um destaque:

- a)** o estabelecimento local de uma cartografia rigorosa das múltiplas possibilidades e recursos de cooperação para o fomento da educação e o desenvolvimento das pessoas, em particular das crianças e dos jovens. Habitualmente não imaginamos, de dentro das escolas e dos centros de formação, a qualidade e a quantidade de recursos educativos que existem dentro das comunidades (de que as escolas são apenas uma pequena parte);
- b)** a cooperação local de vários tipos de agentes sociais tendo em vista o estabelecimento de redes interinstitucionais dedicadas à educação e formação das pessoas, verdadeiros espaços concretos de assunção da responsabilidade social de cada instituição (escolas, museus, jornais, centros de saúde, instituições de solidariedade social, fundações, bibliotecas, autarquias, empresas,...). O caso da criação local de redes de cooperação para o lançamento de escolas profissionais tem sido disto um bom exemplo.
- c)** a promoção de uma melhor e mais cuidada orientação escolar e profissional. Num tempo marcado pela imprevisibilidade e por falta de referenciais estáveis, a orientação dos jovens deveria passar a constituir uma prioridade dos sistemas educativos. Os empresários e os profissionais que existem em cada localidade podem ajudar os adolescentes e os jovens neste objectivo de orientação, afinal um modo de aprender a saber-ser;
- d)** o fomento de uma progressiva integração socio-profissional local e uma aproximação crítica ao mercado de trabalho e às empresas, tendo em vista potenciar uma melhor integração social, seja através de visitas e estudos de caso, seja através de estágios e de programas escola-empresa;
- e)** a criação de currículos alternativos para adolescentes com dificuldades especiais de integração no “currículo de fato único”, dentro das escolas básicas (12-15 anos), o que tem passado por interligar cada vez mais e melhor o ensino regular com a formação profissional e as possibilidades de aprendizagem não formal;
- f)** todas as iniciativas que, aqui e além, contribuem para criar os mecanismos necessários a uma maior participação de todos os alunos no espaço escolar, promovendo escolas amigas das crianças (children-friendly), que reconheçam e ponham em prática os seus direitos e as suas responsabilidades de crianças, com ambientes de aprendizagem rigorosos, exigentes e seguros.

Uma educação de qualidade para todos pode ser decisiva para reduzir o fracasso e o abandono escolares. Se o fracasso é um problema fundamentalmente institucional, também a sua redução deveria passar por soluções institucionais (e necessariamente interinstitucionais). Manter o isolamento das escolas é um erro infantil, com custos sociais demasiado elevados.

Porto, Julho de 2002

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, Natália. Inquérito aos diplomados da Universidade Lisboa (1994-1998). Lisboa, 2000 (policopiado).

ASSOCIAÇÃO INDUSTRIAL PORTUENSE. *Os empresários e o mercado do primeiro emprego. Estratégias de recrutamento*. Porto: Associação Industrial Portuense, 1998.

AZEVEDO, Joaquim. *As transições entre o sistema de educação e formação e a integração socioprofissional*. In Conselho Económico e Social – Colóquio sobre o Plano Nacional de Emprego, Lisboa, Ed. Do CES, 1998.

AZEVEDO, Joaquim. *Inserção precoce de jovens no mercado de trabalho*. Lisboa, PEETI – Ministério de trabalho e da Solidariedade, 1999.

AZEVEDO, Joaquim. *O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto, Edições ASA, 2000.

AZEVEDO, Joaquim (Coord.). *A responsabilidade social das empresas*. Fundação Manuel Leão, 2001.

BROWN, PHIL. The opportunity trap: education and employment in a global economy. Lisboa, 2002 (draft)

CAPUCHA, Luís Manuel (coord.). *Grupos desfavorecidos face ao emprego. Tipologias e quadro básico de medidas recomendáveis*. Lisboa. Observatório do Emprego e Formação Profissional, 1999.

ESTRADE, M-A e Minni, Claude. *La hausse du niveau de formation. La durée des études a doublé en cinquante ans*. Paris :INSEE, 488 (1996).

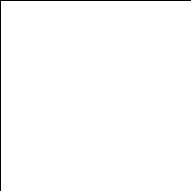
KRISCH, Jean-Louis. *Niveau de formation et marché du travail: L'Europe des contrastes*. Cérequ Bref, nº 151.

MARCHESI, Alvaro. *Un sistema de indicadores de desigualdad educativa*. Revista Iberoamericana de educación, 23 (2000), 135-163.

MARTINELLE, Daniel e VERGNIES, J.F.. *Diplômés de l'enseignement supérieur. La reprise de l'emploi ne profite pas à toutes les filières*. Bref-Céreq, nº 156, 1999.

OIT. *A future without children labour*. 2002 (Relatório policopiado).

OKEY, Ted N e CUSICK, Philip A. *Dropping out: another side of the story*. Educacional Administration Quaterly. 31:2 8 (1995) 244-267.



SARMENTO, Manuel J. (et al.). *Trabalho domiciliário infantil. Um estudo de caso no Vale do Ave*. Lisboa: PEETI - Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 2000.

TANGUY, Lucie. *Construction de la catégorie formation dans un contexte de chômage em Grande-Bretagne*. Sociologie du Travail, 4 (1995), 715-738.

UPON, O. E Ossandon, M. *Prévenir l'abandon scolaire*. Revue Française de Pédagogie. 81 (1987).

VIEITES, Manuel F. (coord). *Formación, transición e emprego*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1995.